

Jak i po co kształcimy socjologów?

Znalazłam się w bardzo szacownym gronie z zadaniem udzielenia odpowiedzi na stosunkowo proste, by nie powiedzieć trywialne pytanie: jak i po co kształcimy socjologów? Odkrywczym być tutaj nie można. Prawdopodobnie każdy z nas ma w tej kwestii (przynajmniej w odniesieniu do pierwszej części pytania) wyrobione zdanie. Druga część jest już bardziej kłopotliwa – rozporządzeń brak, zwyczajowe odpowiedzi straciły na znaczeniu, a i kontekst, w którym działamy, nie przywołuje prostych podpowiedzi. Jedno, co jest pewne, to to, że socjologię warto uprawiać i studiować. Bo czyż jest dyscyplina, która jest równie otwarta, nowatorska i dostarcza aż tylu ciekawych perspektyw? Nie ma. Dowodzą tego dwie, poświęcone studiowaniu socjologii, publikacje, jakie się ostatnio ukazały z inicjatywy studentów z Poznania (Mateja i in. 2010) i Warszawy (Kukołowicz 2009). I, oczywiście, dowodzą tego nasze własne przekonania.

Potrzeba oglądania tego, co się robi, i kontrolowania efektów własnej działalności jest w środowisku socjologów bardziej rozwinięta niż w przypadku innych dyscyplin naukowych. Ciekawość tę próbowali zaspokoić profesorzy Władysław Kwaśniewicz (1976) i Andrzej Kwilecki (1973; 1974), Włodzimierz Winclawski i pisząca te słowa (Szafraniec, Winclawski 2003). Raz była to ciekawość „pozytywna”, związana z satysfakcją, że dyscyplina (mimo trudności obiektywnych) się rozwija (lata sześćdziesiąte i siedemdziesiąte), innym znów razem niepokój, że wbrew zdrowemu rozsądkowi rozwija się zbyt dynamicznie i poza kontrolą (lata dziewięćdziesiąte). Jak jest obecnie? Czy teraz jest to również ważne pytanie? Można tu sformułować dwie różne odpowiedzi: że niezbyt ważne i że jednak ważne. Niezbyt ważne, bo poprzez podejmowanie tego typu pytań ani nie wnosimy niczego szczególnie ważnego do teorii (zadanie tego typu ma charakter wybitnie opisowy), ani nie wzbogacamy dyscypliny w jakieś szczególnie ciekawe i oryginalne metody (w gromadzeniu źródeł posługiwałam się zróżnicowanym, ale dość typowym repertuarem metod i technik, w analizie podobnie). Jednocześnie podjęte tu pytanie jest jakoś ważne, a przynajmniej takim musiało się ono stać dla mnie. Bez znalezienia intrygującego uzasadnienia nie byłoby możliwe wykrzesanie z siebie motywacji do podjęcia tylu działań związanych z gromadzeniem danych czy ich drobiazgową analizą.

Są jednak bardziej obiektywne, mniej osobiste powody, dla których pytanie o to, jak i po co kształcimy socjologów, wydaje się ważne. Po pierwsze, bez podejmowania tego typu pytań jesteśmy ubożsi w elementarną wiedzę – w konsekwencji zdajemy się

na los, a nie wybór, poruszamy się po omacku w bardzo złożonej przestrzeni, która wymaga (od ludzi i od instytucji) głębokiej *refleksyjności* (Giddens 2006: 698). Po drugie, odbieramy sobie możliwość obserwowania skutków własnych decyzji i działań oraz możliwość zrozumienia ich znaczenia – odbieramy sobie w ten sposób podmiotowość w najbardziej elementarnym sensie tego słowa (ubezradniamy się jako środowisko). Po trzecie, niepodjęcie tego typu pytań oznacza pomijanie milczeniem naszej specyfiki dyscyplinowej, co w realiach rynkowych, w jakich uczelnie współcześnie funkcjonują, oznacza przyzwolenie na (samo)marginalizację (Sloughter, Leslie 1997: 1–15). Do tego nie powinniśmy dopuścić. Budowanie własnej pozycji wymaga jednak nie tylko świadomości tego czym jest/była socjologia, lecz również tego, jak się zmienia i czym się staje pod presją nowych okoliczności i wyzwań. I czy ten kierunek zmian jest właściwy.

Podjęte przeze mnie zadanie składa się dwóch różnych pytań. Odpowiedź na pytanie: „JAK kształcimy socjologów?”, jakkolwiek wymaga żmudnych poszukiwań danych – jest możliwa. Najprostsza brzmi: kształcimy tak, jak pozwalają na to istniejące regulacje prawne oraz realia społeczne i akademickie, czyli... pod pozorną kontrolą i chaotycznie (żywiłowo), z czego wynikają określone problemy (instytucji i ludzi). Na pytanie: „PO CO kształcimy socjologów?” nie ma ani jasnej, ani prostej odpowiedzi, tak w sensie opisowym, jak i normatywnym. Trudno ją zrekonstruować z jakichkolwiek dokumentów, informacji o ofercie kształcenia umieszczanej na stronach www instytutów czy z decyzji i działań podejmowanych przez rektorów, dziekanów, dyrektorów na uczelniach. Nie ma zawodu socjologa, tzw. profil absolwenta powstaje na skutek pomysłów, jakie przychodzą do głowy tym, którzy chcą przyciągnąć do siebie studentów. Nie ma też „listy” umiejętności, jakimi w opinii pracodawców mieliby się wykazywać absolwenci socjologii, ba – nie ma nawet listy miejsc, w których są czy mogliby oni być zatrudniani. Krótko mówiąc, po co jest socjolog, wiemy jedynie mniej więcej i na wyczucie, chociaż można by sądzić, że decyzje o liczbach przyjmowanych na studia raczej powinny być poprzedzone tego typu refleksją.

W tym artykule chciałabym choćby w części przybliżyć rzeczywistość, w jakiej dokonuje się proces kształcenia socjologów na polskich uczelniach, i wskazać na zasadnicze tendencje zmian, jakie nastąpiły od momentu poprzedniego badania, tj. od roku akademickiego 2000/2001. Wówczas (w imieniu ZG PTS) do wszystkich ośrodków akademickich prowadzących kształcenie na kierunku socjologia została rozesłana ankieta, którą wypełniali kierownicy jednostek. Proszeni byli o różne dane dotyczące oferty dydaktycznej, liczby studentów, absolwentów, kadry – samodzielnej i pozostałej, zatrudnionej na pierwszym i na drugim etapie itp. Na ankietę odpowiadały wówczas wszystkie ośrodki, a zgromadzone z jej pomocą dane – dzięki temu, że były pełne – pozwoliły w sposób zadowalający opisać stan kształcenia socjologów. W roku akademickim 2009/2010 (tym razem w imieniu Komitetu Socjologii PAN) została rozesłana podobna ankieta – odpowiadały na nią zaledwie 24 ośrodki prowadzące kształcenie socjologów. Brak odzewu ze strony pozostałych spowodował, że formułowanie jakichkolwiek ocen okazało się niemożliwe. Nie chcąc rezygnować z przygotowania diagnozy, podjęte zostały czynności umożliwiające dotarcie do alternatywnych źródeł. Były to:

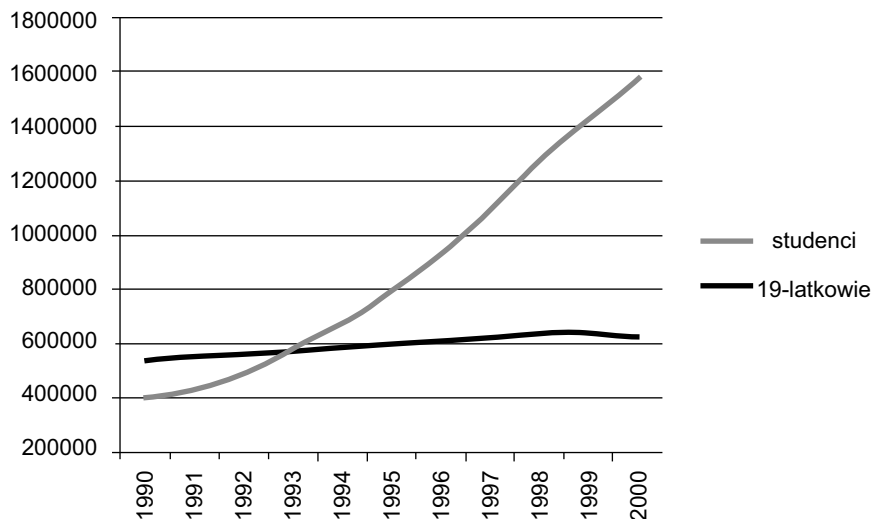
1. dane MNiSW za rok akademicki 2008/2009 dotyczące uczelni, w których prowadzone jest kształcenie socjologów, dane dotyczące liczb studentów i absolwentów socjologii;
2. baza danych OPI, na podstawie której istniała szansa określenia liczby pracowników naukowych w dziedzinie socjologii;
3. zawartość stron www instytutów i wydziałów prowadzących kształcenie na kierunku socjologia, na których można było (choć nie zawsze) uzyskać dane dotyczące oferty dydaktycznej i kadry;
4. analiza tematów prac dyplomowych, o wykaz których poprosiłam dziekanaty w trzech uczelniach – dwóch publicznych (w tym jedna prowadząca kształcenie na kierunku socjologia jako niespecyficzne) i jednej niepublicznej. Tą drogą udało się zgromadzić 1063 tytuły prac dyplomowych;
5. opinie studentów o studiowanym kierunku (150 ankiet);
6. opinie doktorantów – ankiet online (N = 46);
7. opinie stypendystów ERASMUS – ankiet online (N = 41);
8. opinie polskich wykładowców mających doświadczenia dydaktyczne na uczelniach zagranicznych (N = 7).

Gromadzenie danych trwało od listopada 2009 roku do późnej wiosny 2010 roku. Tak rozbudowany projekt nie mógłby być zrealizowany, gdyby nie pomoc i zaangażowanie studentów, którzy wykonali większość zadań częściowych. Bardzo im w tym miejscu dziękuję za pomoc i zaangażowanie, podobnie jak wszystkim tym, którzy pozytywnie zareagowali na moją prośbę o udzielenie opinii czy przygotowanie danych. W opracowaniu tym nie wszystkie z wymienionych źródeł będą wykorzystane. Jest ich zbyt wiele, dotyczą różnych zagadnień i na pewno uda się do nich wrócić przy innej okazji. Wszystkie te rodzaje danych będą zestawiane – tam gdzie będzie to możliwe – z wynikami przeprowadzonego 10 lat wcześniej rozpoznania. Przedtem jednak wskażemy na kilka okoliczności określających szerszy kontekst, w jakim prowadzone jest akademickie kształcenie socjologów.

Znaczące realia społeczne

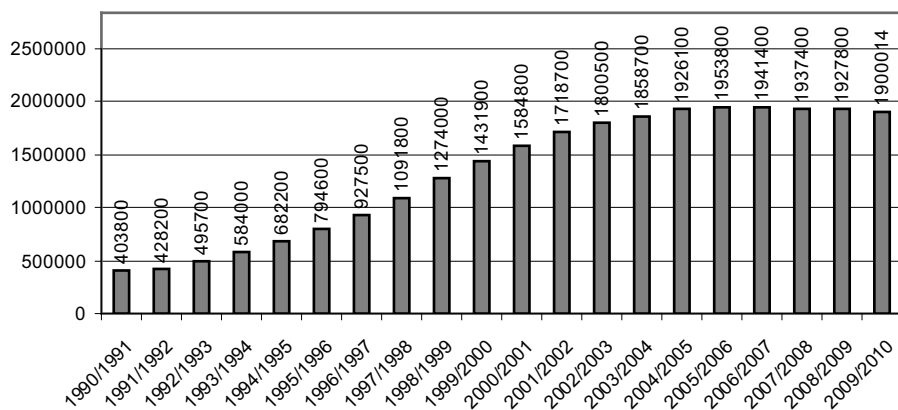
Procesy demograficzne były bez wątpienia podstawową okolicznością określającą to, co się dzieje (i działa) na uczelniach wyższych w ostatniej dekadzie. Po 2000 roku zaczęły na nie napierać liczne roczniki demograficznego wyżu z lat osiemdziesiątych, a jednocześnie nie słabło zainteresowanie studiami wyższymi wśród osób starszych, odrabiających zaległości edukacyjne z wcześniejszych lat (Rysunki 1a i 1b).

Tak duże zainteresowanie kształceniem na poziomie wyższym było, z jednej strony, wynikiem „podgrzewania” aspiracji edukacyjnych i statusowych przez system społeczny i opinię publiczną w Polsce w latach dziewięćdziesiątych, z drugiej zaś – zmian w strukturze gospodarki i coraz bardziej wymagającego rynku pracy. U podłoża tych procesów leżały bardziej zasadnicze zmiany będące wynikiem otwierania się Polski



Rysunek 1a. Liczba studentów oraz liczba osób w wieku 19 lat w Polsce w latach 1990–2000

Źródło: *Analiza wpływu...* 2010: 33; na podstawie danych GUS.



Rysunek 1b. Zmiany liczby studentów w Polsce w latach 1990–2010

Źródło: *Analiza wpływu...* 2010: 47.

na wpływy globalne. Wśród nich pewne cechy społeczeństwa ponowoczesnego należy uznać – w kontekście funkcjonowania edukacji – jako szczególnie znaczące. Jest to na pewno płynność rzeczywistości, która sprawia, że nie istnieją żadne stałe punkty odniesienia, żadne gotowe wzory, żadne oczywiste prawdy, autorytety czy punkty odniesienia, co tak plastycznie opisuje Zygmunt Bauman (2006). Jest to wprowadzona przez

U. Becka kategoria niepewności i ryzyka, które wymuszają procesy indywidualizacji i uciążliwe dla młodych strategie *self-made mana* (zrób-to-sam: bo inni nie wiedzą jak, nie mają czym i nie potrafią) (Beck 2002: 202). Jest to wreszcie wymóg bezwzględnej refleksyjności, który odnosi się nie tylko do działań ludzi (którzy muszą się stać „centralnym biurem planistycznym własnej biografii”), lecz również instytucji (które bez nieustannej rewizji własnego kontekstu i skutków własnych działań nie są zdolne do funkcjonowania w nowoczesnym świecie) (Giddens 2006: 695). Życie w (po)nowoczesności stało się – mówi Giddens – jak „rozpędzony moloch”. Chodzi nie tylko o to, że zmiany bezustannie zachodzą, lecz i o to, że wykraczają poza wszelkie oczekiwania człowieka i wymykają się spod kontroli, zaś globalny kontekst oznacza, że nie istnieje możliwość nieuczestniczenia w nich. Zmiany te obejmują również rynki pracy, na których coraz słabiej zarysowana jest perspektywa wykonywania pracy jako określonego *zawodu*. Zastępują ją *prace*, do wykonywania których ludzie są zatrudniani na nieznanych lub rzadko wcześniej stosowanych warunkach (praca zadaniowa, na pół etatu, telepraca, praca dzielona, kontrakty tymczasowe). Pojawiają się nowe miejsca pracy wymagające kwalifikacji niezwiązanych z żadnym klasycznym zawodem, a perspektywa zmiany nie tylko pracodawcy, ale i wykonywanych zajęć staje się normą społeczną w przypadku młodego pokolenia.

Okoliczności te stawiają w trudnej sytuacji nie tylko młodych ludzi, ale i instytucje kształcenia. Oto antycypowana, a więc nieistniejąca jeszcze rzeczywistość sprawia, że młodzież formułuje – „na wszelki wypadek” – bardziej ambitne i bardziej odległe cele, stawia na elastyczne strategie działania, uczelnie zaś – jako mniej fleksybilne podmioty – z większym trudem odnajdują się wobec nowych wyzwań i działają rutynowo. Nie potrafiąc zareagować na zmiany własnego otoczenia, stają się w wielu przypadkach przechowalniami i „poczekalniami” dla młodzieży, by w końcu zdjąć z siebie powinność organizacji kształcenia pod kątem przygotowania zawodowego. Zaskoczenie w polskich realiach jest podwójne – nieoczekiwane, w związku z wcześniejszymi decyzjami edukacyjnymi młodzieży, kształcenie zawodowe przeniosło się o jeden szczebel wyżej, nadto – w związku ze zmianami, jakie zachodzą na rynku pracy – straciło wyrazistość i ukierunkowanie, jakie niegdyś zapewniały przewidywalne kariery oraz jasno zdefiniowane i skodyfikowane zawody.

Znaczące realia akademickie

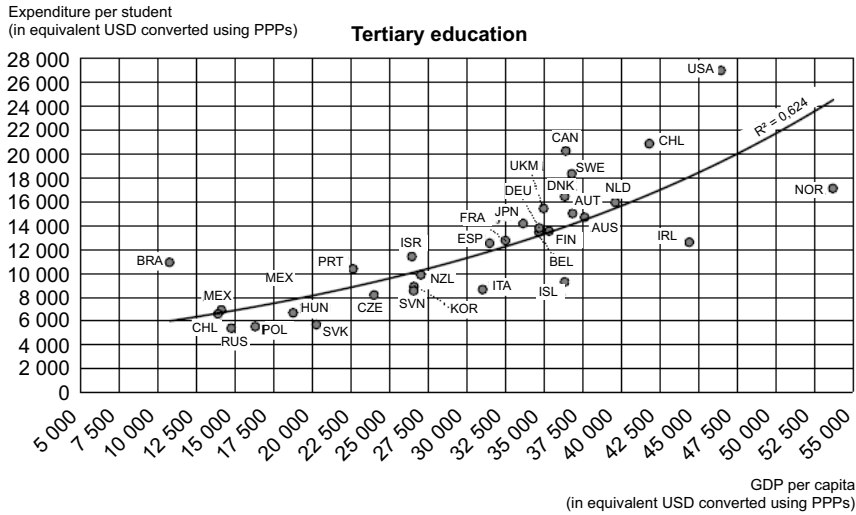
Uniwersytety, stworzone jako świątynie Prawdy i Wiedzy, działające dla Prawdy i Wiedzy, podlegają coraz większej komercjalizacji. Zestawienie pojęć ilustrujących zmianę stosunku do wykształcenia – z autotelicznego na instrumentalny – czy pytanie o to, gdzie się podział akademicki etos, tylko częściowo oddają istotę tego procesu. Będąc przysłowiową „wieżą z kości słoniowej”, uniwersytety funkcjonowały w przeszłości na szczególnych prawach – niejako „poza” społeczeństwem. Współcześnie sytuacja radykalnie się zmieniła. Uczelnie stają się instytucją świadczącą usługi – ma wносить wkład do „konkurencyjności” na globalnych rynkach i zaspokajając potrzeby społeczne

(Altbach 1997). Jej zadaniem nie jest już generowanie i przekazywanie „wiedzy dla wiedzy”, lecz „wiedzy użytecznej”. Po takie usługi przychodzą na uczelnie studenci i takie są wymagania stawiane uczelniom przez rządy. Zostały one włączone do ogólnego systemu gospodarki i są rozliczane przez pryzmat potencjału, jaki wnoszą w rozwój ekonomiczny kraju.

Procesy komercjalizacji obejmują *dwie podstawowe funkcje szkoły wyższej*: badawczą i kształcącą. O programach nauczania, kursach i profilu absolwenta decydują: gust konsumenta i oczekiwania rynku pracy, o kierunkach badań – ich praktyczna (społeczna i ekonomiczna) przydatność (Gumport 2000). Wytwarzana na uniwersytetach wiedza dzieli się na „użyteczną” i „zbyteczną”, co wywołuje efekt uboczny w postaci demoralizacji kadry naukowej i badań (liczy się wielkość funduszy, efektywność rezultatów i ich użyteczność, a nie wewnętrzne standardy doskonałości) (Levine 1997). Komercjalizacja obejmuje także akademicką profesurę, która z roli „mistrzów” i „mędrców” wchodzi w role wykładowców i tutorów – staje się pasem transmisyjnym wiedzy zamawianej (Welch 1998). Wiedza wytwarzana na uniwersytecie ma konkurencję w postaci różnych „niezależnych” ośrodków badawczych i centrów analitycznych. Intelktualiści konkurują o swoje miejsca na rynku, na którym znaczenie zyskał dyskurs menedżerski i technokratyczny (Brunner, Hofbauer 2000). Nastąpiła *„całkowita komodyfikacja” absolwenta*, który ma być „wysoko wyspecjalizowanym ekspertem”, wyposażonym w łatwo weryfikowalną wiedzę, rozumiejącym mechanizmy rynkowe i zdolnym do plastycznych zmian dyktowanych przez rynek pracy (Kivinen 1997). Jest ona widoczna w trzech bardzo ważnych wymiarach: (a) grupowym (absolwenci dostarczani są na rynek w gotowych „paczkach” i „pakietach” wiedzy); (b) tożsamościowym (świadomość własnego Ja ograniczana jest do kompetencji przede wszystkim potrzebnych na rynku pracy); (c) orientacji życiowych (można odnieść wrażenie, że młodzież akademicka bardziej nastawia się w życiu na „mieć”, a słabiej na „być”) (Melosik 2000). Wypada w tym miejscu raz jeszcze przywołać A. Giddensa i podkreślić, że wszystkie opisywane tu procesy są wyrazem bardziej ogólnych, by nie powiedzieć: globalnych trendów i jako takie są nie do uniknięcia. Tym większego znaczenia w strategiach adaptacyjnych współczesnych instytucji nabiera wymóg *refleksyjności*.

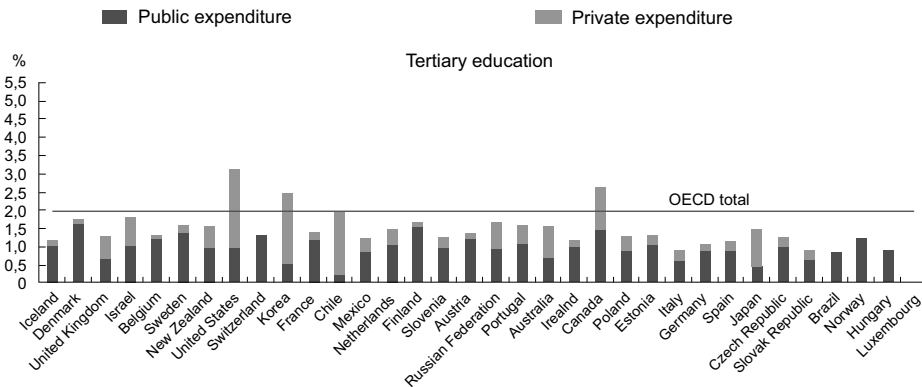
Znaczące reguły i regulacje prawne

Wszelkie reformy edukacji wyższej (i kontrola nad jej przebiegiem) mają swoje źródło poza uniwersytetem – ich inicjatorami są politycy i ekonomiści. Reformy te przebiegają pod hasłem: „zwiększyć dostęp, poprawić jakość, zmniejszyć koszty”. To podstawowa uwaga. Uruchamia ona wyobraźnię pozwalającą przywołać kontekst, w jakim przebiegają zmiany środowiska akademickiego w Polsce. Jednakże nie da się budować nowoczesnej edukacji bez zwiększenia wydatków na te cele. Nie da się budować społeczeństwa wiedzy bez troski o warunki wytwarzania i przekazywania wiedzy. Polska przeznacza bardzo małe nakłady na szkolnictwo (Rysunki 2a i 2b).



Rysunek 2a. Roczne wydatki *per capita* na szkolnictwo wyższe w 2007 roku

Źródło: OECD 2010a: 197.



Rysunek 2b. Wydatki na szkolnictwo wyższe jako % PKB w 2007 roku

Źródło: OECD 2010b: 57.

Rosnące kwotowo, maleją w przeliczeniu na głowę studenta, i jako takie są jednymi z najniższych zarówno w Europie, jak i w szerszej grupie krajów OECD (3,9% na I i II poziom kształcenia oraz 1,3% na III poziom kształcenia, w ich obrębie jedna trzecia to wydatki niepubliczne) (OECD 2010a, Tabele B2.1, B.2.3 i B.2.4). Niedofinansowanie całego szkolnictwa wyższego sprawia, że obowiązujące szczegółowe zasady („pieniądz idzie za studentem”) napędzają nie do końca korzystne zjawisko polegające na otwieraniu się poszczególnych wydziałów i kierunków studiów dla każdego, kto deklaruje

chęć zdobycia dyplomu (co nie zawsze jest równoznaczne z chęcią studiowania). Z zasady tej starają się korzystać wszyscy, socjologowie również, nie oglądając się na sensowność i konsekwencje podejmowanych decyzji rekrutacyjnych czy ich adekwatność w stosunku do własnych możliwości i potrzeb rynku pracy.

Gdy będziemy śledzić kolejne dane dotyczące kształcenia socjologów, warto też pamiętać o innym zapisie nieobojętnym z punktu widzenia warunków i jakości kształcenia. Jest nim działające od początku lat dziewięćdziesiątych prawo uczelni publicznych do świadczenia odpłatnych usług edukacyjnych, podtrzymujące dualną ofertę kształcenia – „lepszyc” studiów stacjonarnych (gdzie istnieje dbałość o jakość i gdzie obowiązują wyższe standardy) oraz „gorszych” studiów niestacjonarnych (gdzie dbałość o jakość oferty jest mniejsza, a standardy – gorsze). Podobne są skutki prawa zezwalającego na zakładanie uczelni niepublicznych przy ryzykownie niskim progu warunków wyjściowych (brak własnej kadry, nieodpowiednia infrastruktura, brak bibliotek). W latach 1990–2010 powstało w Polsce 365 uczelni niepublicznych, z czego więcej niż połowa po 2000 roku. Ten dynamiczny przyrost liczby uczelni, porównywalny z dynamiką przyrostu liczby studentów, spełnił bardzo ważną społeczną rolę (pozwolił zrealizować aspiracje edukacyjne bardzo licznych pokoleń), tym niemniej konsekwencje tego wysiłku ponosimy do dziś w postaci wielu negatywnych zjawisk, jakie zdołały się zdomować w naszym środowisku. Przede wszystkim jest to segmentacja rynku edukacyjnego, patologiczny system niekontrolowanego, wieloletowego zatrudnienia oraz daleko posunięta – w imię kontroli jakości – ingerencja MNiSW w treści kształcenia akademickiego i ich usztywnienie.

Nowe problemy stwarza system boloński, wprowadzający podział na studia I, II i III stopnia. Jak się okazuje, mimo jasnej w gruncie rzeczy zasady wprowadzającej ten podział, bardzo trudno jest ją „zoperacjonalizować” na użytek socjologii. Jest to po części przyzwyczajenie do dawnych rozwiązań, kiedy socjologia była pięcioletnia, po części brak sprawnie działających przykładów, wreszcie istniejące ograniczenia organizacyjne i finansowe na uczelniach, utrudniające urzeczywistnianie nowej koncepcji studiów. Sprawą kluczową są wszelkie próby zbliżenia programu studiów socjologicznych do potrzeb rynku pracy, które wymagają ściślejszych powiązań kształcenia akademickiego z przedsiębiorstwami, organizacjami społecznymi bądź społecznościami lokalnymi. Jest to – z jednej strony – kwestia niestandardowych form zajęć na uniwersytecie (ćwiczenia laboratoryjne, grupy treningowe, zespoły zadaniowe), które – jeśli mają mieć sens – powinny być mało liczne, z drugiej zaś – sprawa staży i praktyk. Pierwsze roszczenie zderza się z praktykowaną już niemal na wszystkich uczelniach zasadą tworzenia grup studenckich nie mniejszych niż 20–25 osób (co wynika z ekonomicznie uzasadnionych, lecz akademicko zabójczych i nonsensownych oszczędności). Drugie roszczenie ma podobny rodowód – brak koncepcji odbywania praktyk i staży poza uczelnią i brak środków na jej realizację. Praktyki – stanowiące obligatoryjną część programu studiów – są cedowane na studenta, by ten, zgodnie z zasadą zrób-to-sam, wypełnił brak rozwiązań systemowych własną zaradnością i pomysłowością.

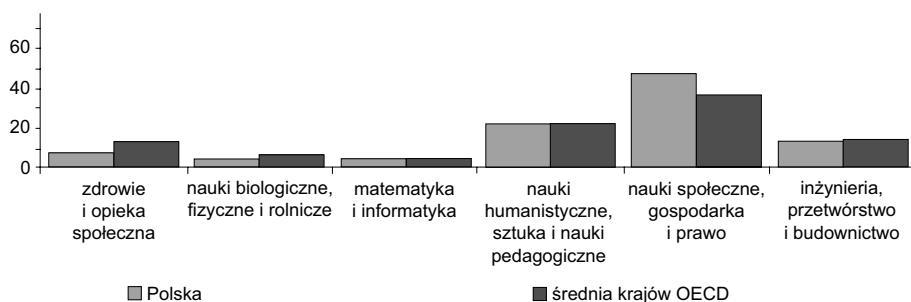
Kształcenie socjologów w liczbach – uczelnie, studenci, absolwenci, kadra

Kierunki humanistyczne i społeczne cieszą się nieustającym zainteresowaniem młodzieży, co nie jest wyłącznie polską specyfiką (Rysunek 3). W roku akademickim 2009/2010 socjologia znalazła się w drugiej grupie preferencji młodzieży – tzw. kierunków społecznych. Nowo przyjęci stanowili 13,9% ogółu studiujących, po kierunkach ekonomicznych i administracyjnych (23%), a przed pedagogiką (12%).

Ujmując rzecz w liczbach bezwzględnych, na kierunkach społecznych, których socjologia jest częścią, studiuje łącznie 268 tysięcy osób. Samą socjologię studiuje 42 tysiące 305 osób, co stanowi 15,7% tej grupy i 2,2% ogółu studiujących. Jest to prawie 2,5 razy więcej niż w roku 2000/2001 – wtedy socjologię studiowało 18,5 tysiąca osób (Szafraniec 2003). Kształcenie na kierunku socjologia prowadzi obecnie 93 uczelnie, w tym 18 uniwersytetów, 3 politechniki (AGH, PŚL, AT-H), 1 uczelnia rolnicza (SGGW), 1 uczelnia medyczna (UM w Łodzi), 3 uczelnie pedagogiczne, 5 PWSZ i 62 uczelnie niepubliczne. Dla porównania, w roku akademickim 2000/2001 kształcenie socjologów prowadziły 24 uczelnie (16 uniwersytetów i 8 uczelni niepublicznych) (*ibidem*).

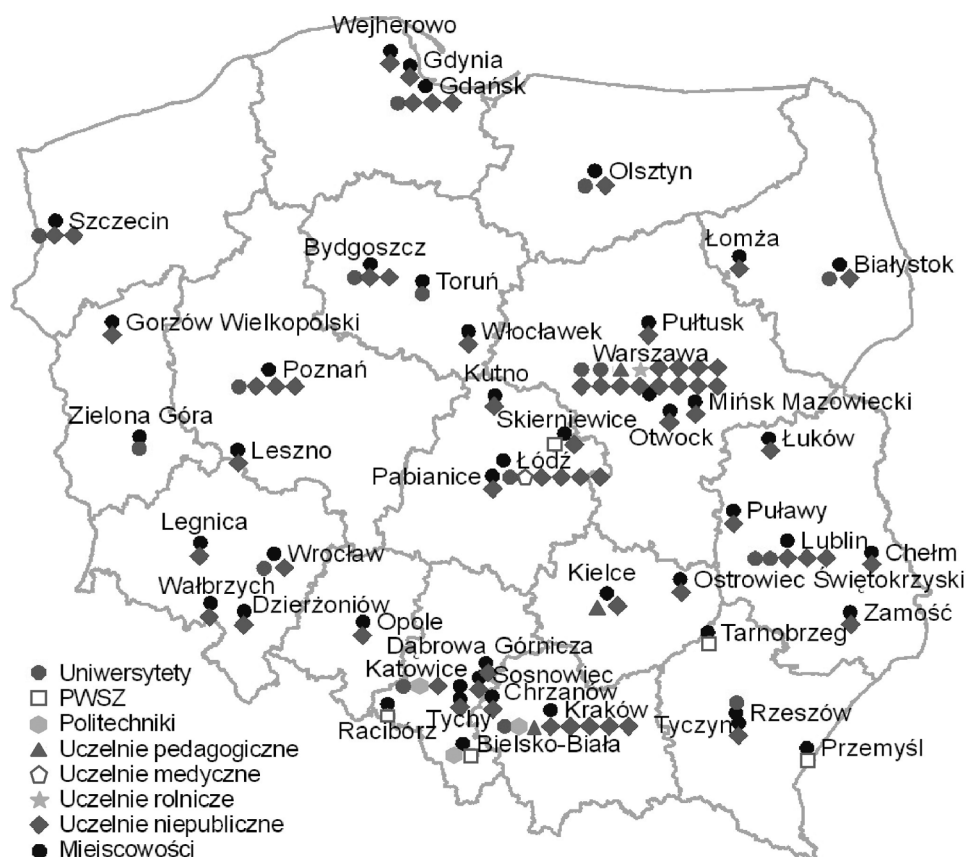
Większość studiujących socjologię to studenci studiów I stopnia (67%), studenci studiów niestacjonarnych (62,7%) i studenci uczelni publicznych (60,6%), w tym głównie uniwersytetów (45,6%). Niemniej ekspansywność uniwersyteckiej socjologii maleje. Jedną z przyczyn jest odmienny styl zwracania się tych uczelni z ofertą dydaktyczną do potencjalnych zainteresowanych, widoczny na stronach www. Podczas gdy informacja na stronach instytutów, wydziałów czy katedr uniwersyteckich jest zazwyczaj „ubrana w togę” – oszczędna, stonowana, surowa w treści i formie – informacje na stronach www uczelni niepublicznych pełne są chwytów marketingowych, oferujących produkt doskonały: studia ciekawe, w świetnych warunkach, wykładowcy najlepsi (choć zazwyczaj nieujawniani lub ujawniani niekiedy, np. mający mniej lub bardziej medialne nazwisko, choć niekoniecznie są to socjologowie). Największe wrażenie robią jednak informacje dotyczące perspektyw zatrudnienia po socjologii – sformułowane tak, by pobudzały wyobraźnię i zainteresowanie, a jednocześnie – niezbyt konkretne. Spośród różnych możliwych miejsc i sektorów, gdzie socjolog może znaleźć pracę, jedynie sektor II – czarna strefa – nie jest wymieniany. Skuteczność tego typu strategii można dostrzec w liczbach. Zainteresowanych studiowaniem socjologii coraz wyraźniej przejmują uczelnie niepubliczne oraz – czego wcześniej nie było – akademickie szkoły zawodowe, które otwierają socjologię jako kierunek niespecyficzny dla swojego profilu – przykładem SGGW, AGH czy UM w Łodzi (Rysunek 5). Ekspansywność tych ostatnich wzrasta zarówno w zakresie oferty studiów stacjonarnych, jak i niestacjonarnych.

Specyfiką uczelni niepublicznych w odniesieniu do studiów socjologicznych jest ciągle duża przewaga studentów studiów niestacjonarnych (80% w stosunku do 20% na stacjonarnych) oraz równie duża przewaga studentów studiów licencjackich (71% w stosunku do 29% na magisterskich). Uczelnie publiczne mają bardziej wyrównane



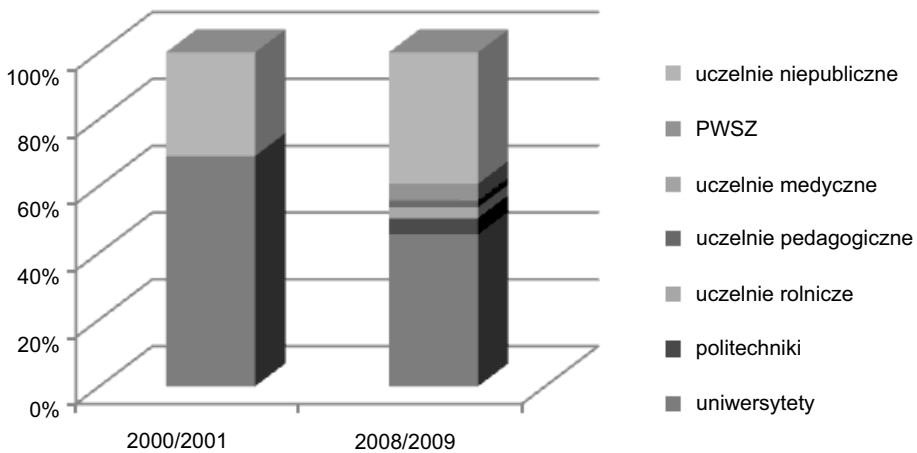
Rysunek 3. Odsetek nowo przyjętych studentów według grup kierunków studiów w Polsce i w krajach OECD

Źródło: opracowanie własne na podstawie OECD 2010a.



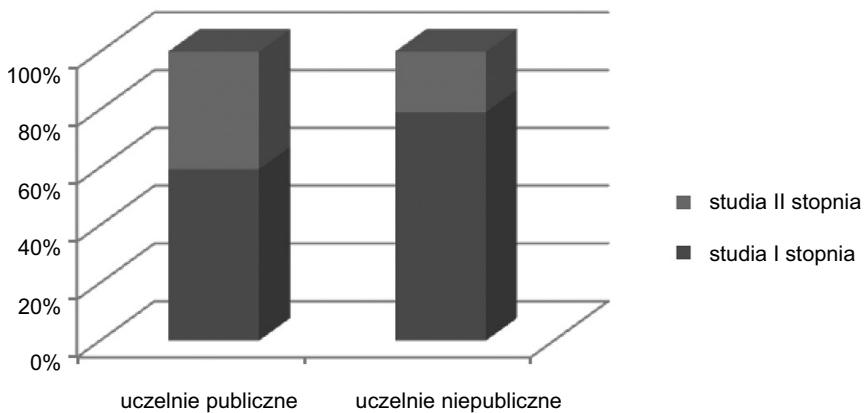
Rysunek 4. Ośrodki prowadzące kształcenie socjologów w roku akademickim 2009/2010

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych MNiSW.



Rysunek 5. Studenci socjologii w uczelniach różnego typu – rok akademicki 2000/2001 i 2008/2009

Źródło: badania własne 2000/2001 i dane MNiSW z roku akademickiego 2008/2009.



Rysunek 6. Studenci socjologii studiów I i II stopnia na uczelniach publicznych i niepublicznych

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych MNiSW.

proporcje studentów studiów I i II stopnia (60:40) i bardziej wyrównane proporcje studentów studiów stacjonarnych i niestacjonarnych (53:47).

Pod tym względem studenci socjologii wpisują się w ogólne charakterystyki studiujących w uczelniach jednego i drugiego typu, potwierdzając fakt, że ofertą uczelni niepublicznych przede wszystkim zainteresowane są osoby pracujące, głównie dlatego,

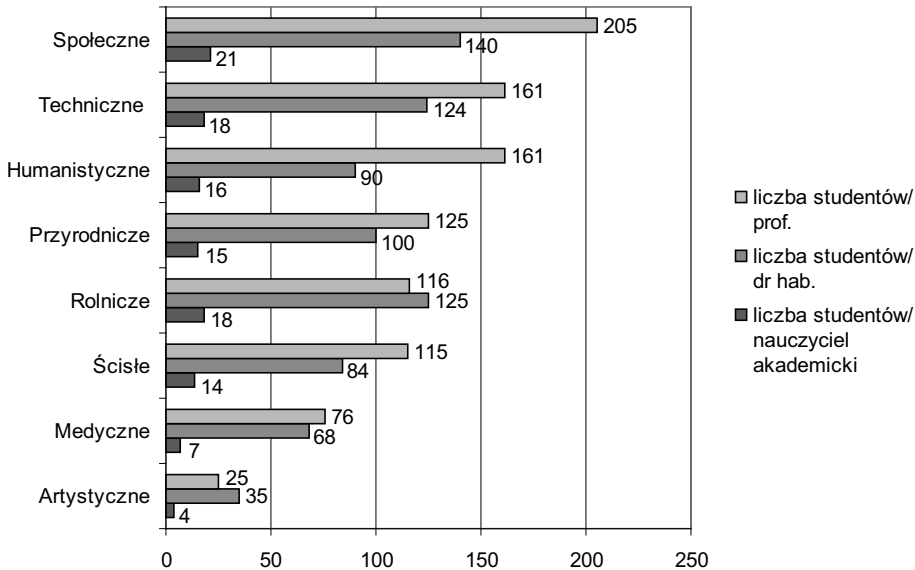
że uczelnie niepubliczne pobierają mniejsze opłaty niż uczelnie publiczne, nadto oferują więcej ciekawych specjalności i zawodowych profili kształcenia.

W roku akademickim 2008/2009 mury uczelni opuściło 10 618 absolwentów socjologii. Blisko dwie trzecie spośród nich (62,2%) kończy studia niestacjonarne, blisko połowa (43,7%) kończy uczelnie niepubliczne. Podobne liczby i proporcje studentów oraz absolwentów wskazują na małą selekcyjność studiów socjologicznych. W roku akademickim 2000/2001 wypuściliśmy 2592 absolwentów (Szafranec 2003), co oznacza, że obecnie jest ich czterokrotnie więcej. Nie ma danych systematycznie odnotowujących losy zawodowe absolwentów socjologii – prowadzone w kilku ośrodkach monitoringi czy portale społecznościowe wskazują na dużą plastyczność zawodową i niealarmistyczną sytuację pod względem bezrobocia. Niemniej w komunikatach GUS dotyczących bezrobocia absolwenci socjologii pojawiają się jako grupa podwyższonego ryzyka. Mimo niepewnego zawodowego losu nie brakuje zainteresowanych studiowaniem socjologii, chociaż w najbliższych latach (w związku z niżem demograficznym docierającym na wyższe uczelnie i w związku z korektą decyzji edukacyjnych młodzieży) należy się spodziewać mniejszego napływu studentów.

Przy tak dużej dynamice wzrostu liczby studentów (i absolwentów) rodzi się pytanie o to, kto ich uczy. Czy ilość kadry i jej struktura uległa równie dynamicznym zmianom? Te prawdy jest trudno ustalić. Żadna instytucja nie dysponuje zestawem danych, na podstawie których można by dokonać takich szacunków w odniesieniu do socjologii. Ani MNiSW, ani CK nie mają rozeznania, ilu socjologów, na jakich stanowiskach i gdzie (w jakich uczelniach) pracuje. Baza danych OPI odnotowuje 2214 socjologów ze stopniem co najmniej doktora, w tym 615 samodzielnych pracowników nauki (wraz z nieżyjącymi od lat profesorami polskimi czy zagranicznymi członkami PAN, takimi jak Pierre Bourdieu, Thorsten Husen, Antonina Kłoskowska, Mikołaj Kozakiewicz, Wojciech Zaborowski bądź Marian Kempny). Dane na stronach www 27 uczelni publicznych ujawniają 898 etatów naukowych, w tym 314 to etaty samodzielnych pracowników nauki (około 35%).

Dla porównania w roku akademickim 2000/2001 na 16 uniwersytetach i 8 uczelniach niepublicznych wykładało 700 socjologów, z czego 30% byli to samodzielni pracownicy nauki. Zestawianie liczby etatów (dane z roku 2009/2010) z liczbą osób fizycznych (z roku 2000/2001) uniemożliwia sensowne porównania i nie daje tej możliwości oceny zjawiska, jaką mieliśmy kilka lat temu, gdy ankieta zrealizowana w każdym ośrodku akademickim prowadzącym kształcenie socjologów umożliwiała precyzyjne określenie różnych parametrów dotyczących kadry akademickiej zaangażowanej w kształcenie socjologów – liczby nauczycieli, liczby etatów, zjawiska wieloetatowości, obciążenia pracowników liczbą studentów. Obecnie o pewnych danych możemy wnioskować jedynie na podstawie opracowań dotyczących grup kierunków studiów (zob. Rysunek 7). Ujawniają one ciągle bardzo duże obciążenia reprezentantów nauk społecznych dydaktyką. Trwałość tego zjawiska nakazuje z niepokojem wyrażać się nie tylko o jakości tej dydaktyki, ale i o jakości uprawianych w tym czasie badań.

Mało pocieszająca jest w tym kontekście uporczywość innego zjawiska – podejmowania dodatkowej pracy na innej niż macierzysta uczelni. Dane, jakie udało nam się zdobyć, nie są tak precyzyjne jak te sprzed dziesięciu laty, niemniej w wystarczająco

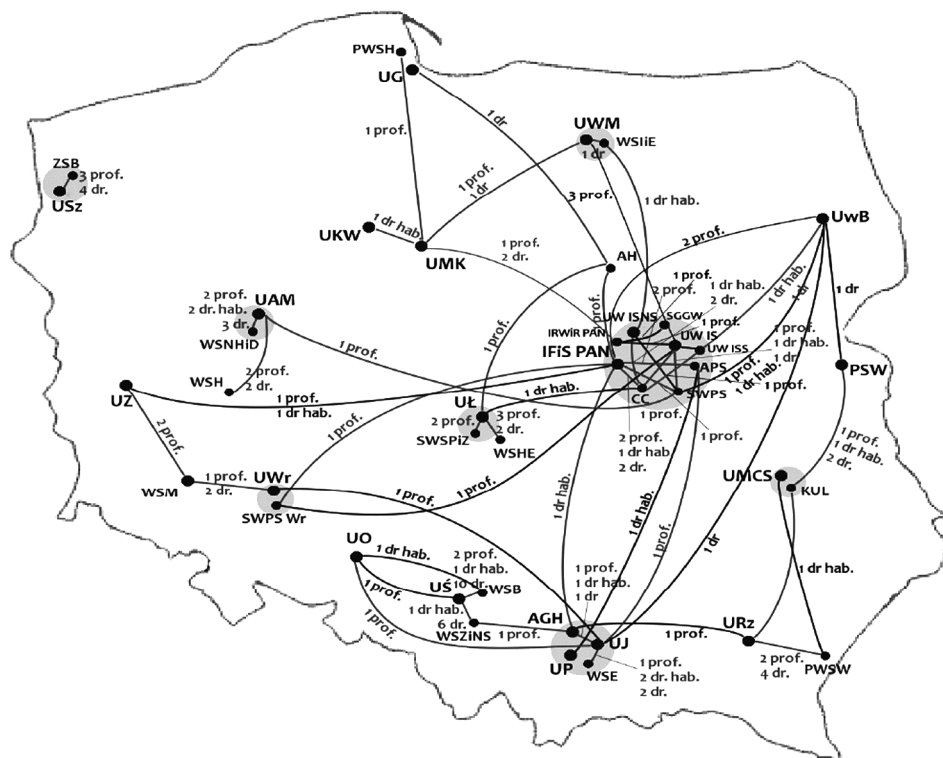


Rysunek 7. Liczba studentów przypadająca na etat nauczyciela akademickiego

Źródło: SMG/KRC 2010: 46.

obrazowy sposób ilustrują ciągłą obecność zjawiska wieloetatowości. Na podstawie źródeł internetowych mogliśmy odnotować jedynie uwidocznione tam przypadki wieloetatowości, a powtarzalność nazwisk na stronach różnych ośrodków akademickich pozwoliła zbudować mapę, która umożliwia dostrzeżenie trudu, jaki wkładamy w pokonywanie tras łączących nasze różne miejsca pracy w różnych ośrodkach akademickich w różnych miejscach kraju (Rysunek 8).

Jakkolwiek źródła, z których korzystaliśmy, są niedoskonałe, to jednak ukazują pewną część prawdy o mobilności naszego środowiska. Bez niej wiele ośrodków akademickich miałyby kłopoty z minimum kadrowym, ale też z jej powodu drastycznie się obniża jakość naszej pracy naukowej i jakość kształcenia. Podnosiliśmy ten problem już w poprzednim opracowaniu dotyczącym studiów socjologicznych. Ustosunkowywała się do niego również OECD w 2006 roku, przekazując swoje rekomendacje pod adresem szkolnictwa wyższego w Polsce: „Implikacje pracy na wielu etatach są groźne. (...) Wykładowcom pracującym na wielu etatach będzie trudniej wywiązać się ze swoich obowiązków wobec studentów u pierwszego pracodawcy. Z pewnością też będą mieli mniej czasu na prowadzenie badań, za co także otrzymują wynagrodzenie i które jest konieczne, aby aktualizować na bieżąco swą wiedzę i być skutecznym wykładowcą” (OECD 2007: 66). Wieloetatowość nie jest wyłącznie naszą specyfiką. Zjawisko to dotyczy wielu dyscyplin naukowych i większości uczelni w kraju. Ilustrują to rozbieżności, jakie istnieją między bazami danych, jakimi dysponuje MNiSW, a tymi, jakie wykazują uczelnie w sprawozdaniach rektorów czy na swoich stronach interne-



Rysunek 8. Mobilność dydaktyczna akademickich socjologów

Źródło: opracowanie A. Dwojnych i A. Bańkowskiej (studentki socjologii UMK) na podstawie źródeł internetowych.

towych. Rozbieżności te ujawniają „rozpląnięcie się” od 50–70% składu osobowego niektórych uczelni (SMG/KRC 2010: 55).

Oferta dydaktyczna

Finansowanie studiów w myśl zasady „pieniądz idzie za studentem” uruchamia rywalizację pomiędzy ośrodkami. Ważne miejsce odgrywa w niej oferta kształcenia, w większości szkół niepublicznych i w części publicznych prezentowana z wykorzystaniem elementów marketingu edukacyjnego, który częściej się skupia na kwestiach wtórnych. Zasadnicze informacje (o programie, wykładowcach) są nieczytelne i mało wyczerpujące. W wielu uczelniach niepublicznych, aby do tych informacji dotrzeć, najpierw trzeba się zalogować (wśród nich wyjątek stanowią CC i SWPS). Tylko w niektórych uczelniach publicznych (UJ, UW, UwB, UMCS, UŁ) jest opisywana specyfika studiów i sylwetka absolwenta. Uczelnie niepubliczne albo nic nie piszą, albo barwnie opisują

oferowane specjalności, kusząc kandydatów ogólnymi urokami studiowania socjologii i możliwościami zatrudnienia. W istniejących opisach specyfiki studiów socjologicznych nigdzie nie jest akcentowane społeczne posłannictwo socjologii. Nigdzie też nie podkreśla się, że jedną z cech socjologa powinna być społeczna wrażliwość. Wyprzedzając w stosunku do oczekiwań potencjalnego studenta akcentowane są jego profity osobiste (typ kariery, możliwość korzystania ze środków unijnych), ale nie służba ludziom, wartościom, co wydaje się symptomatyczne. Można odnieść wrażenie, że sami chcemy „sprzedać” socjologię taką, jaką ona nie jest i być nie może – że ważniejsze jest pozyskanie studenta, który „kupi” produkt „gładki”, wpisujący się w rozpoznawalne we współczesnej kulturze kryteria instrumentalnej przydatności, aniżeli lojalne uprzedzenie go, iż tak naprawdę ewentualne „smaczki”, atuty i walory socjologii są gdzie indziej ulokowane, a sama dyscyplina wymaga specyficznych predyspozycji od kandydata. My jednak przerysowujemy ofertę studiów „pod studenta”, nie mając zresztą pewności, że takiej właśnie socjologii on potrzebuje. Jedynie nieliczne ośrodki nie stosują takich chwytów, charakteryzując socjologię w jej klasycznym posłannictwie – dyscypliny, która wyposaża studenta w wiedzę i umiejętności pozwalające badać i opisywać społeczeństwo oraz wyjaśniać zachowania społeczne ludzi. Niektóre dodają: w imię społecznego dobra, inne wspominają o wrażliwości społecznej czy wyobraźni jako ważnych cechach socjologii i socjologa.

Część „zabiegów maskujących” wynika też zapewne z niepewności co do jasnego oddzielenia studiów I i II stopnia. Wnosząc po opiniach nadesłanych przez kierowników jednostek, ustawa w ramach Procesu Bolońskiego, dokonująca tego podziału, wprowadziła polskich socjologów w niemałe zakłopotanie. W grupie 24 opinii jedynie cztery nie poruszały tej sprawy jako kłopotliwej, wymagającej konsultacji czy dialogu między ośrodkami, których celem miałyby być wymiana poglądów i doświadczenia. Rozrzut wątpliwości był bardzo szeroki – od zgłaszania, że zasada podziału jest niejasna, przez bezradność dotyczącą rozstrzygnięć programowych, a skończywszy na tym, dla kogo są studia II stopnia. Na 14 uczelni publicznych prowadzących studia magisterskie niewiele ponad połowa (8) kieruje swoją ofertę do absolwentów wszystkich (dowolnych) kierunków studiów. Pozostałe zakładają, że ich studentami będą jedynie absolwenci socjologii licencjackiej. Szkoły niepubliczne z uprawnieniami do studiów II stopnia są zawsze otwarte na przepływy – tu deklaracja o gotowości rozpoczęcia magisterskich studiów socjologicznych jest czytelna i otwarcie formułowana.

W poprzedniej dekadzie jednym z walorów studiów socjologicznych była dość duża swoboda w określaniu treści programowych przez poszczególne ośrodki akademickie. Obecnie oferta przedmiotowa wypełniona jest przede wszystkim obligatoryjnymi kursami określonymi w standardach dydaktycznych. Analiza programów i planów zajęć umieszczanych na stronach internetowych pozwala sądzić, że również oferta niestandardowa ma w wielu przypadkach (z uwagi na ograniczenia kadrowe i/lub oszczędności, niepozwalające mnożyć zajęcia do wyboru) obligatoryjny charakter. Nigdzie nie są opisywane formy prowadzonych zajęć. Dostępność sylabusów na stronach internetowych jest bardzo mała. Udostępniane są tylko wybrane spośród nich (najczęściej jest to wstęp do socjologii, metodologia, metody i techniki badań), a i tak są one zazwyczaj nieaktualne.

Prowadzący kursy podstawowe rzadko polecają studentom literaturę w języku obcym, zazwyczaj odnosi się ona do przedmiotów fakultatywnych. Podobną tendencję można zauważyć, analizując proponowane przez wykładowców źródła internetowe. Cieszą się one jeszcze mniejszą popularnością niż literatura obcojęzyczna. Jest to tendencja wpisująca się w bardziej ogólny problem – niewielkiego wykorzystywania możliwości studiowania w języku obcym na naszych uczelniach, mimo skromnych, ale przecież istniejących możliwości kadrowych i mimo deklarowanego zainteresowania studentów.

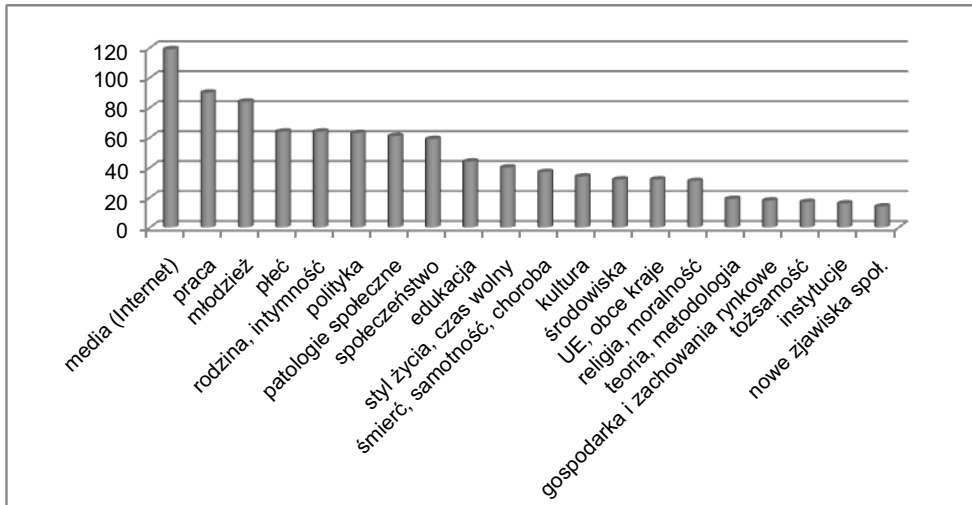
Segmentacja oferty edukacyjnej na studia stacjonarne i niestacjonarne nadal się utrzymuje. Umożliwiają to istniejące regulacje prawne pozwalające na utrzymywanie różnic programowych między jednym i drugim trybem studiowania. Mimo to różnice te nie są w ofercie kształcenia sygnalizowane. Potencjalny student studiów niestacjonarnych, jeśli nie jest zorientowany w rzeczywistości akademickiej, może tkwić w przekonaniu, że to, co widnieje na stronie www, jest ofertą studiów, które wybiera. Pod tym względem niewiele przez 10 lat się zmieniło.

W roku akademickim 2000/2001 na studiach socjologicznych dominowała oferta jednomodułowa – większość ośrodków akademickich proponowała studia w zakresie socjologii ogólnej. Kształcenie ukierunkowane (tzw. specjalizacje) prowadziło wówczas osiem ośrodków. W roku akademickim 2009/2010 socjologia ogólna proponowana była w dwóch ośrodkach akademickich, a na stronach www widniało 206 ofert specjalizacyjnych (gdziekolwiek określanym modułami tematycznymi), wśród których dominowały:

- komunikacja społeczna i media (37);
- administracja publiczna, samorząd, zarządzanie rozwojem lokalnym, animacja społeczności lokalnych (30);
- praca socjalna, socjologia problemów społecznych (27);
- zarządzanie zasobami ludzkimi (23);
- badania, analizy i diagnozy społeczne (18);
- socjologia kultury i animacja kultury (13);
- socjologia polityki i socjologia życia publicznego (12);
- socjologia gospodarcza (8);
- problematyka europejska i zarządzania funduszami UE (8);
- doradztwo psychospołeczne i zawodowe (8).

Jest to wyraźnie inna socjologia, przede wszystkim kształtowana pod presją oczekiwań studentów, którzy przenoszą rozpoznawane przez siebie potrzeby rynku pracy i możliwości zatrudnienia na uczelnie, gdzie w połączeniu z kompetencjami wykładowców tworzą one specyficzną ofertę danego ośrodka akademickiego. Z danych tych wyłania się bardzo niespecyficzny charakter dyscypliny, dowodzący jednak jej elastyczności i zdolności reagowania na nowe potrzeby. Zmianę tę można również dostrzec w zainteresowaniach naukowych studentów widocznych w zakresie podejmowanej przez nich problematyki prac dyplomowych. Analiza ponad tysiąca tematów pozwala stworzyć mapę, na której najbardziej zagęszczony obszar dotyczy problematyki mediów, w tym zwłaszcza Internetu. Nowe technologie (ITC) w ich funkcjach społecznych i kulturowych są najczęściej podejmowanym tematem prac dyplomowych.

W dalszej kolejności są problemy dotyczące pracy i rynku pracy, rodziny i życia intymnego, migracji za granicę, stylów życia, patologii i trudnych problemów społecznych, tożsamości, edukacji, sfery publicznej i polityki (Rysunek 9).



Rysunek 9. Tematy podejmowane w pracach dyplomowych przez studentów socjologii

Źródło: opracowanie własne.

Tematyka prac, podobnie jak oferowane specjalizacje czy moduły przedmiotowe, jest funkcją specyfiki naukowej danego ośrodka (instytutu), ale widać też wyraźnie, że i studenci „narzucają” pewien profil tematyczny. Zdecydowanie częściej, niżby to wynikało ze struktury zakładów czy katedr, skupiają oni uwagę na problemach, które w pewien sposób ich samych dotyczą (edukacja, praca, migracje, patologie, problemy młodości, rodzina i życie intymne, czas wolny). Wnosząc ze sformułowań tematów, przeważa zainteresowanie socjologią opisową i socjologią codzienności, częstsze sięganie do źródeł zastanych niż generowanie własnych w przeprowadzonym przez siebie badaniu empirycznym.

Studia socjologiczne w ocenie głównych uczestników procesu dydaktycznego

Przeprowadzone rozpoznanie obejmuje – poza liczbami – również opinie. Poprosiliśmy o nie reprezentantów różnych grup uczestniczących w kształceniu socjologów – studentów, wykładowców, osoby odpowiedzialne za organizację kształcenia w instytu-

tach czy na wydziałach. Byli wśród nich studenci uczestniczący w programie Erasmus i polscy wykładowcy w rolach *visiting professors*. Zgromadzone dane nie są liczne, niemniej zawierają interesujące spostrzeżenia.

Dwie trzecie studiujących socjologię jest zadowolonych bądź bardzo zadowolonych z obranego kierunku studiów, a ponad 80% wybrałoby socjologię ponownie. Powodem takich ocen jest przede wszystkim charakter dyscypliny – jest ona ciekawa, inspirująca, otwarta („nie ogłupia”, „z różnymi możliwościami”). Wyraźnie gorzej wypada ocena przebiegu i organizacji studiów. Krytyce podlega zwłaszcza zbyt mało pragmatyczna (zbyt akademicka) oferta przedmiotowa, formy i sposób prowadzenia zajęć (oceniane jako monotonne, nastawione „albo referatowo, albo monologowo”), faktyczna obligatoryjność większości kursów, lekceważony w instytutach system praktyk, zbyt mała ilość zajęć prowadzonych w języku angielskim (lub innym). Wiele z tych ocen powtarza te sprzed lat, niemniej w obecnych opiniach studentów wyczuwalny jest ich inny, bardziej konkretny charakter. O ile roszczenie zbyt dużej akademickości kształcenia przed dziesięciu laty zgłaszane było bez podawania uzasadnień czy alternatywy, o tyle obecnie studenci wiedzą, czym owa nadmierna akademickość powinna być zastąpiona. Jest to bez wątpienia wynik ich czujniejszej obserwacji rynku pracy i pierwszych doświadczeń zawodowych zdobywanych jeszcze na studiach. Większość studentów studiów I stopnia zamierza kontynuować studia socjologiczne na studiach II stopnia. Zauważalne jest jednak zjawisko słabszej lojalności wobec własnej uczelni – spośród 90% pragnących kontynuować studia socjologiczne na studiach II stopnia co druga osoba preferuje większe ośrodki akademickie. Podstawowy powód to chęć łączenia studiów z pracą zawodową, której oferty są łatwiej dostępne w dużych aglomeracjach miejskich. Jeśli tego typu nastawienia miałyby się utrzymać, może to oznaczać kurczenie się bazy rekrutacyjnej na studia drugiego stopnia spośród własnych studentów, a w konsekwencji konieczność otwierania się studiów II stopnia na absolwentów studiów licencjackich spoza socjologii.

Nowym rozwiązaniem, nieobecnym przed 2000 rokiem, jest formuła studiów III stopnia, czyli studia doktoranckie. Współcześnie są one ścieżką, na którą wkraczają zarówno osoby, które myślą o karierze naukowej na uczelni, jak i te, które mają mniej sprecyzowane plany. Jakkolwiek ambicje naukowe w klasycznym akademickim wydaniu deklaruje mniejszość, w planach zawodowych praca o charakterze naukowo-badawczym (lub co najmniej badawczym) zajmuje pierwsze miejsce. Miejscem, gdzie spodziewają się znaleźć zatrudnienie, są mniejsze ośrodki akademickie lub duże firmy zainteresowane inwestowaniem w personel mający kwalifikacje naukowe. Mimo to taka perspektywa jest – w sensie emocjonalnym – planem zapasowym. Mniej więcej połowa doktorantów najchętniej pozostałaby na swojej uczelni. Te dosyć sprzeczne relacje dotyczące zarówno motywów podjęcia studiów, jak i perspektyw zawodowych podkreślają niejasny status studiów doktoranckich. Poza nieliczną grupą osób, które wpisują się w profil klasycznego doktoranta – dorastającego przy mistrzu przyszłego współpracownika, członka zespołu badawczego na macierzystej uczelni, są na studiach doktoranckich osoby o słabszej motywacji do pracy naukowej (które wiedzą, że na uczelni nie pozostaną na pewno), są też takie, które uznały, że jest to jakiś rodzaj inwestycji na przyszłość.

Studia doktoranckie zbierają najbardziej krytyczne oceny, a doktoranci należą do najbardziej sfrustrowanych. Ich motywacja do kontynuowania studiów jest znacznie

niższa niż ta, z jaką podejmowali studia (w skali pięciostopniowej spadek z 5 do 3). Podstawowe zarzuty dotyczą braku koncepcji studiów doktoranckich („odczuwa się bolesny brak idei i kontroli nad czymkolwiek”), systemu „żebacznych” stypendiów (które zmuszają do angażowania się w pracę zarobkową), zasady odpłatności za prowadzone zajęcia dydaktyczne („z gruntu nieuczciwe”), całkowitego uzależnienia od promotora i od jego pozycji w środowisku („jak znacząca, masz wszystko, jak nie – jesteś nikim”). Krytykowany jest partykularyzm studiów – odbywanych praktycznie w jednym środowisku. Brak zwyczaju mobilności sprawia, że nawet formalne możliwości z trudem są wykorzystywane. Konsekwentnie do tych uwag zgłaszane są – jako pilne i konieczne – potrzeby jasnego określenia idei (koncepcji) studiów, wprowadzenia innych zasad i stawek stypendialnych, prawnego uregulowania systemu prowadzenia i opłacania zajęć dydaktycznych, wprowadzenia systemu *cotutelle* (lub przynajmniej obowiązku odbywania części studiów w innym ośrodku akademickim). Większość tych uwag ma bardziej uniwersalny charakter i nie dotyczy wyłącznie socjologii. Nie zmienia to jednak faktu, że na naszym podwórku działają one w najsłabiej zdefiniowanej przestrzeni, a wiele sytuacji z tego powodu ze skutków staje się przyczyną problemów.

Opinie studentów i doktorantów dzielą w wielu miejscach dyrektorzy instytutów socjologii, zgłaszając niepokój w zasadniczych kwestiach dotyczących organizacji kształcenia, chociaż ich perspektywa jest nieco inna. Największy kłopot sprawia im wdrażanie systemu bolońskiego. Niejasne są dla nich relacje między studiami I i II stopnia. Nie mają pewności, na ile studia II stopnia mają być otwarte na absolwentów innych kierunków studiów. Czują się bezradni w obliczu braku koncepcji studiów III stopnia. Nie wiedzą, jak współcześnie ujmować specyfikę studiów socjologicznych, w tym profil (zawodowy) absolwenta. Czują presję studentów na uzawodowienie studiów, ale nie są pewni, czy rozwiązania, które sami przyjmują, są właściwe – chętnie usłyszeliby, jak w innych ośrodkach definiowane są granice i kryteria uzawodowienia. Zgłaszane są krytyczne uwagi co do programu kształcenia, który w opinii dyrektorów jest zbyt przeładowany treściami obligatoryjnymi (tzw. standardy dydaktyczne odbierają ośrodkom akademickim możliwość elastycznego kreowania oferty dydaktycznej, dostosowanej do możliwości kadrowych i specyficznego zapotrzebowania rynku pracy). Nie tylko studenci, również dyrektorzy zgłaszają niedopracowany system praktyk jako problem, który wymaga pilnego rozwiązania. Podnoszone są niedociągnięcia regulujące udział studentów w badaniach naukowych czy w wymianie Erasmus. Ostatnie pole, co do którego zgłaszane są krytyczne uwagi, dotyczy masowości kształcenia, która niekorzystnie wpływa na warunki i jakość kształcenia. W większości wypowiedzi dominuje zakłopotanie i bezradność, wynikające z nieczytelności koncepcji systemu bolońskiego, specyfiki studiów socjologicznych oraz braku warunków do oddolnego radzenia sobie z tymi problemami.

Lektura tych opinii nie jest budująca – sugeruje istnienie struktur tkwiących w wielu sztywnych i niedopracowanych rozwiązaniach, które budzą niedosyt u większości osób uczestniczących w procesie kształcenia akademickiego. Rodzi się pytanie, czy kształcenie socjologów w innych krajach może prowokować do podobnych ocen. Opinie zebrane od polskich studentów uczestniczących w programie Erasmus – chociaż specyficzne, ponieważ bazujące na półrocznych zaledwie obserwacjach – podkreślają

wymowę krytyki od wewnątrz. Studenci ci w polskich uczelniach surowo krytykują zbytnią akademickość kształcenia (zarówno co do treści, jak i formy), nienajlepsze umiejętności dydaktyczne wykładowców oraz sztywność stosunków na uczelni. Studentom zachodnim nasi studenci zazdroszczą warunków studiowania (wyposażenia sal i pracowni, stanu budynków i bibliotek, mało licznych grup), pragmatyczności oferty przedmiotowej oraz urozmaiconych form kształcenia (bardziej interaktywnych, z udziałem ekspertów, organizowanych poza uczelnią). Jednocześnie z dumą podkreślają, że gdy idzie o poziom studiów, polskie uczelnie nie mają się czego wstydzić.

Bardzo interesujące na tym tle są spostrzeżenia naszych *visiting professors*. W ich opinii studenci w zachodnich uczelniach są bardziej dojrzały do efektywnego studiowania. Podejmując studia, wiedzą, czego się można po nich spodziewać. Nastawieni są na efektywne wykorzystanie „dydaktycznego czasu” – są zainteresowani indywidualnymi konsultacjami, wcześniej krystalizują się ich zainteresowania i efektywniej eksperymentują wokół różnych możliwości, jakich dostarcza akademickie kształcenie. Studenci polscy są lepsi pod względem erudycyjnym/akademickim, lecz praktykowania przez nich kultura studiowania w większym stopniu bazuje na żywiołowości, przypadkowości, braku indywidualnej koncepcji, „błakaniu się” po uczelni bez sprecyzowanego celu.

Odnosnie do systemu bolońskiego, budzącego tyle zastrzeżeń po polskiej stronie, *professors* wypowiadają się krytycznie. Ich zdaniem przyspiesza on proces komercjalizacji uniwersytetów. W jednej z wypowiedzi czytamy: „Obserwując »boloński przezszerzenie« w polskim systemie, z niepokojem stwierdzam zanikanie różnic między sposobem przekazu wiedzy w szkołach średnich a uniwersytetem – w kierunku właściwym dla tych pierwszych. (...) Następuje podporządkowanie przekazu akademickiego pozornie uzawodowionym pakietom wiedzy. Mówiąc językiem Bourdieu i Bernsteina, pole produkcji wiedzy coraz bardziej odsuwa się od pola jej pierwotnej reprodukcji i rekontekstualizacji, właściwej klasycznemu kształceniu uniwersyteckiemu, bez gwarancji, że akademickość przesunęła się na poziom studiów doktoranckich”.

W opinii jednych przyjęliśmy zły system: „System boloński obciążony jest niemożliwymi do wyeliminowania uchybieniami (jest tak nie tylko w Polsce)”; w opinii innych – system jest dobry, zaś dysfunkcje wynikają ze źródeł mentalnych: „Problemy wynikają prawie wyłącznie z konserwowania przez kadrę już dobrze przez nią opanowanych treści i sposobów nauczania oraz niechęci do nowego wysiłku i zmiany”.

Analiza opinii różnych stron (uczestników) procesu kształcenia wskazuje na obecność pięciu głównych dylematów:

1. Dla kogo są studia II stopnia: czy powinniśmy zamykać się na nie, czy też otwierać?
2. Na czym powinna polegać specyfika kolejnych poziomów studiów socjologicznych i jakie powinny być relacje między studiami I, II i III stopnia?
3. W jakim kierunku powinny iść zmiany – pragmatyzacji studiów czy ich bardziej akademickiego charakteru, czy powinny to być studia ogólne, czy zawodowe?
4. Gdzie jest rozsądna granica między kontrolą jakości kształcenia a wolnością nauczania akademickiego?
5. Jak pogodzić masowość studiów z indywidualizacją kształcenia?

W odniesieniu do pierwszego dylematu sugestie zawarte w zgromadzonych opiniach nakazywałyby dbać zarówno o tożsamość dyscypliny, jak i o przepływy między dyscyplinami pokrewnymi. Argumentem byłaby tutaj intelektualna i pragmatyczna wartość pogranicza dyscyplin, potrzeb rynku pracy i zainteresowań.

Dylemat drugi mógłby znaleźć swoje rozstrzygnięcie w nadaniu studiom I stopnia powszechnego (masowego) i dość praktycznego (ale i wyposażającego w narzędzia do bardziej zaawansowanego studiowania) charakteru. Studia II stopnia powinny być selektywne (elitarne), bardziej ogólne (teoretyczne), zaś studia III stopnia winny być regularnymi studiami na wzór amerykańskich *graduate schools*, skupiającymi mocno wyselekcjonowany narybek przyszłych badaczy i pracowników naukowych; ich podjęcie byłoby równoznaczne z uzyskaniem wysokiego stypendium zwalniającego doktorantów z konieczności podejmowania pracy zarobkowej.

Trzeci dylemat, który zwłaszcza studenci chcieliby rozstrzygnąć na rzecz większej pragmatyzacji studiów socjologicznych, tylko po części winien uwzględniać ich oczekiwania. Nawet studia I stopnia nie powinny ulegać zbyt daleko idącej pragmatyzacji. Jej idea mogła być słuszna w realiach pierwszej połowy XX wieku, kiedy raz wyszkolony repertuar umiejętności wystarczał na cały przebieg kariery zawodowej. „Dziś świat zbyt szybko się zmienia, stąd kursy zawodowe (specjalizacyjne) na I stopniu studiów winno dopełniać przygotowanie do wchłaniania treści ogólniejszych, pozwalających absolwentowi na dalsze uzupełnianie wiedzy albo w trakcie dalszych studiów, albo w drodze samokształcenia”.

Kolejny dylemat, jaki wyłania się z analiz problemów zgłaszanych zarówno przez studentów, jak i zwłaszcza przez pracowników naukowych, to kwestia granic między kontrolą a wolnością nauczania, łączona z tzw. standardami dydaktycznymi, określanymi przez MNiSW, a odbieranymi jako zbyt daleko idące usztywnienie oferty programowej (zarówno przez studentów, jak i pracowników naukowych). Zgłaszany postulat odejścia od takich standardów na uczelniach mających uprawnienia akademickie i utrzymania ich na uczelniach pozostałych wydaje się bardzo rozsądny i wart rozpropagowania.

Ostatni, piąty dylemat wiąże się z pytaniem o to, jak pogodzić masowość kształcenia z potrzebą jego indywidualizacji, która – stanowiąc istotę akademickości – jest coraz skuteczniej eliminowana na uczelniach wyższych. Proste, sprawdzone i dobrze znane rozwiązania (system tutorialny nastawiony na studentów utalentowanych, twórczych nie tylko w sensie akademickim, wprowadzenie form interaktywnych – mało liczne grupy, limitowane wykłady, punkty ECTS nie za godziny, lecz za aktywne zajęcia i konsultacje) wydają się leżeć w zasięgu ręki, choć jednocześnie – zważywszy na warunki, w jakich pracujemy, i środki, na jakie możemy liczyć – nieosiągalne.

Wszystko to uzmysławia, jak wiele niepewności i wątpliwości rodzi system kształcenia socjologów. Dotyczą one nie tylko pytania „jak” (jak sobie radzić z niejasnymi regulacjami prawnymi, jak sobie radzić z rozwiązaniami, które zostały wdrożone, choć nie kryje się za nimi żadna koncepcja, jak sobie radzić z presją rynku i patologicznymi konsekwencjami masowości kształcenia), ale w równej mierze – pytania „po co” (nie ze względu na warunki, w jakich się kształcenie odbywa, lecz ze względu na jego niejasny przedmiot i cel). Socjologia podziela tu los wielu innych dyscyplin, które doświadczają podobnych problemów. Odpowiedź najprostsza („kształcimy, bo jest taka

dyscyplina, a i chętnych do jej studiowania nie brakuje”) wydaje się krótkowzroczna, nadto – gdybyśmy ją zaakceptowali, oznaczałoby to, że podzielamy cynizm wielu innych instytucji edukacyjnych.

Wydaje się, że to, czego potrzebujemy obecnie, to określenie tożsamości studiów socjologicznych w kontekście nowych okoliczności, jakie dyktuje nie tylko inne usytuowanie i inne posłannictwo uniwersytetu (jako instytucji otwartej na społeczne potrzeby), lecz również szczególna sytuacja nauk społecznych (które na skutek procesów komercjalizacji są marginalizowane). I chociaż student potrzebuje przede wszystkim jasności o pragmatycznym zabarwieniu (co można po socjologii robić, gdzie i jako kto pracować?), to problem jest znacznie bardziej złożony. W kontekście procesów komercjalizacji brak sukcesów w adaptacji dyscypliny do zewnętrznych (rynkowych) potrzeb powoduje, że jej istnienie traci sens. Poddanie się tej retoryce wywołuje nieunikniony dryf humanistyki w kierunku nauk stosowanych, gdzie – paradoksalnie – ujawnia się jej niższa, w stosunku do innych dyscyplin naukowych, konkurencyjność. W konsekwencji następuje przemieszczenie środków na nauki ścisłe, zarządzanie, prawo i spadek pozycji humanistyki (Sloughter, Leslie 1997). Ważne w tym kontekście jest zrozumienie, że zarówno koncepcja kształcenia „nikomu nieprzydatnych” humanistów – socjologów (co oni sami z przykrością zauważają), jak i koncepcja kształcenia socjologów w wąsko określonej specjalności (o czym marzy większość studentów socjologii) to nie są dobre koncepcje. Rozwiązanie optymalne – z punktu widzenia najlepiej pojętego interesu studentów i dyscypliny – polegałoby na umiejętnym połączeniu elementów „uzawodowienia” z wiedzą wyprowadzaną z badań podstawowych oraz na różnorodności ofert.

O ile kwestia badań podstawowych nie wymaga zdefiniowania, o tyle uporczywie wraca pytanie o źródła inspiracji dla zawodowego profilu socjologa. Czy możemy być w tej kwestii optymistami – co może zrobić ze swoją wiedzą i umiejętnościami badawczymi socjolog? Najpotężniejsze źródło inspiracji i zapotrzebowania na socjologiczną wiedzę tkwi w naturze współczesnego świata, gdzie dowolna działalność, dowolny problem (ludzki, polityczny, ekonomiczny, kulturowy) – rozgrywają się w coraz bardziej złożonym społecznym kontekście. Znajomość tego kontekstu i zrozumienie procesów, jakie zachodzą w społeczeństwie, w relacjach między ludźmi, wydaje się ważna w kontekście codziennego funkcjonowania ludzi i instytucji i wymaga specjalistycznej wiedzy. Tę wiedzę ma socjolog. Socjolog zatem może okazać się przydatny wszędzie. Na stronach Instytutu Socjologii UJ czytamy: „Studia socjologiczne dostarczają szerokiej wiedzy akademickiej dotyczącej zjawisk i procesów społecznych, wyposażają w umiejętności analizy i badania różnych aspektów życia społecznego oraz komunikowania wyników tych badań i analiz różnym adresatom”. Na stronach Instytutu Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego znajdujemy inną pobudzającą wyobraźnię podpowiedź: „Absolwenci wszystkich typów studiów znajdują zatrudnienie wszędzie tam, gdzie potrzebna jest wiedza społeczna, wyobraźnia socjologiczna i umiejętność analizy zjawisk i danych społecznych”.

Powinniśmy uczulać studentów na to, że próby ulżenia niepokojowi o własną przyszłość poprzez nadmierne zawodowienie studiów są podobne próbom zaspokojenia pragnienia morską wodą; że studia socjologiczne polegają na tym, iż wyposażają

w pewną ważną współcześnie wiedzę i kompetencje, ale nie przygotowują do żadnego konkretnego zawodu (bo zawodów w klasycznym sensie tego słowa jest coraz mniej – są one zastępowane przez różnego typu zajęcia, które wykonuje się w ciągu życia); że ten „zawód”/zajęcie (zgodnie z obowiązującą we współczesnym świecie zasadą „zrób-to-sam”) trzeba sobie często samemu wymyśleć, w czym pomocna może okazać się socjologiczna wiedza, zmysł obserwacji i wyobraźnia.

Zakończenie

W większości środowisk akademickich narasta – z jednej strony – bezradność, z drugiej zaś niepokój wynikający z niemożności zapanowania nad konsekwencjami zmian, jakie wprowadzają do naszego życia zawodowego regulacje ustawowe i procesy żywiołowe (globalizacja, komercjalizacja uczelni). Przy istniejącej decentralizacji edukacji akademickiej rodzą się lokalne, doraźne i często ułomne rozwiązania z tendencją do utrwalania się. Wśród osób odpowiedzialnych za organizację procesu kształcenia istnieje „głód” konsultacji i „dobrej rady”. Ta sama decentralizacja sprawia, że istniejące gdzieś tam dobre rozwiązania nie są znane innym ośrodkom akademickim prowadzącym kształcenie socjologów. Istnieje pilna potrzeba komunikacji i stworzenia platformy, na której możliwa byłaby wymiana doświadczeń, przygotowywanie i konsultowanie projektów. Nie spełnia tej funkcji żadna z instytucji środowiskowych (KS PAN, ZG PTS, KIS), PKA czy UKA. Platforma taka może zostać uruchomiona pod warunkiem zaangażowania samego środowiska socjologów. Ważną rolę mogą w takim działaniu odegrać mądrzy, otwarci i doświadczeni profesorowie (w tym *visiting professors*), adiunkci, „nasi” eksperci i doradcy w MNiSW, w Sejmie itd. Teoria stawania się społeczeństwem, akcentująca rolę podmiotowego kreowania dowolnego wycinka społecznego świata – dotychczas wykładana studentom socjologii – ma szansę sprawdzić się w działaniu...

Przed środowiskiem socjologów stoją dwie możliwości wyboru: albo działania podporządkowane logice stosowności (*logic of appropriateness*), związanej z poszukiwaniem rozwiązania, które byłoby jak najbardziej dopasowane do konkretnej sytuacji (skrajnym przykładem jest tzw. *Realpolitik*, zdejmująca z decydenta wszelką odpowiedzialność za słuszność wyboru), albo strategię oparte na logice konsekwencji (*logic of consequentiality*), gdzie chodzi o to, by wybrać wariant, który pociąga za sobą najlepsze konsekwencje (March, Olsen 2006: 566–582). Jako taka logika konsekwencji wiąże się z wyborem antycypacyjnym i wartościowaniem przewidywanych konsekwencji. Pierwszą strategię stosowaliśmy dotychczas. Jej skutkiem jest splot absurdów i patologii, w jakie uwikłany jest system kształcenia uniwersyteckiego. Strategię drugą, wymagającą myślenia kryterialnego i wolności akademickiej, rozumianej nie tylko jako wolność od zewnętrznych ingerencji, lecz również jako zdolność do samoograniczenia, winniśmy zacząć stosować od teraz.

Bibliografia

- Altbach P.G. (1997), *The International Academic Crisis? The American Professoriate in Comparative Perspective*, „Deadalus: Journal of the American Academy of Arts and Sciences”, Fall, vol. 126, no. 4.
- Analiza wpływu uwarunkowań demograficznych na rozwój szkolnictwa wyższego do 2020 roku, Ekspertyza Instytutu Rozwoju Kapitału Intelktualnego im. Sokratesa, 2010.
- Bauman Z. (2006), *Płynna nowoczesność*, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Beck U. (2002), *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, tłum. S. Cieśla, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Brunner K.M., Hofbauer J. (2000), *Intellectual Discourse in the Academy and Society*, w: R.H. Brown. J.D. Schubert (red.), *Knowledge and Power in Higher Education*, New York–London: Teachers College Press.
- Giddens A. (2006), *Ramy późnej nowoczesności*, w: A. Jasińska-Kania i in. (red.), *Współczesne teorie socjologiczne*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Gumport P.J. (2000), *Academic Restructuring: Organizational Change and Institutional Imperatives*, „Higher Education”, vol. 39.
- Kivinen O. (1997), *Graduate Credentials in a Changing Labour Market*, „Higher Education in Europe”, vol. XXII.
- Kukolowicz T. (2009), *Po co nam socjologia?*, Warszawa: IS UW.
- Kwaśniewicz W. (1976), *Uniwersyteckie nauczanie socjologii a społeczne role socjologów*, „Studia Socjologiczne”, nr 2/6.
- Kwilecki (1973), *Zagadnienia kadrowe socjologii polskiej*, „Studia Socjologiczne” 1973, nr 1 (48).
- Kwilecki (1974), *Socjologiczne ośrodki uniwersyteckie w Polsce. Stan i perspektywy*, „Studia Socjologiczne”, nr 3 (54).
- Levine A. (1997), *How the Academic Profession Is Changing*, „Deadalus: Journal of the American Academy of Arts and Sciences”, Fall, vol. 126.
- March J.G., Olsen J.P. (2006), *Nowy instytucjonalizm*, w: A. Jasińska-Kania i in. (red.), *Współczesne teorie socjologiczne*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Mateja B. i in. (red.) (2009), *Studiować socjologię w XXI wieku*, Poznań: Wydawnictwo Nakom.
- Melosik Z. (2000), *Uniwersytet a przemiany kultury współczesnej*, „Studia Edukacyjne”, vol. 5.
- OECD (2007), *Tertiary Education Reviews*, Paris.
- OECD (2010a), *Education at a Glance 2010. Indicators*.
- OECD (2010b), *Highlights from Education at a Glance 2010*.
- Sloughter S., Leslie L.L. (1997), *Academic Capitalism. Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*, Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- SMG/KRC (2010), *Analiza zasobów kadrowych w uczelniach na poszczególnych kierunkach i wypracowanie zasad etatyzacji*, Raport końcowy dla MNiSW. Warszawa.
- Szafranec K. (2003), *Kształcenie socjologów w latach dziewięćdziesiątych: oferta dydaktyczna – kadra – studenci*, w: K. Szafranec, W. Winclawski (red.), *Socjologia w szkołach wyższych w Polsce: kształcenie socjologów i nauczanie socjologii po 1989 roku*, Toruń: UMK.
- Szafranec K., Winclawski W. (red.) (2003), *Socjologia w szkołach wyższych w Polsce: kształcenie socjologów i nauczanie socjologii po 1989 roku*, Toruń: UMK.
- Welch A.R. (1998), *All Change? The Professoriate in Uncertain Times*, „Higher Education”, no. 34.